

Lassek, Maresi

Können Brennpunktschulen Bildungsgerechtigkeit schaffen? Erfahrungen der Grundschule am Pfälzer Weg in Bremen

Bartnitzky, Horst [Hrsg.]; Hecker, Ulrich [Hrsg.]: Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2010, S. 132-146. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 129)



Quellenangabe/ Reference:

Lassek, Maresi: Können Brennpunktschulen Bildungsgerechtigkeit schaffen? Erfahrungen der Grundschule am Pfälzer Weg in Bremen - In: Bartnitzky, Horst [Hrsg.]; Hecker, Ulrich [Hrsg.]: Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2010, S. 132-146 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176572 - DOI: 10.25656/01:17657

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-176572>

<https://doi.org/10.25656/01:17657>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Können Brennpunktschulen Bildungsgerechtigkeit schaffen?

Erfahrungen der Grundschule am Pfälzer Weg in Bremen

Schulen in sozial schwieriger Lage leben mit der Zuschreibung, »Brennpunktschule« zu sein. Ihr Bemühen, das Image zu verbessern, erscheint zuweilen wie Schwimmen gegen den Strom oder Fliegen wollen ohne tragfähige Flügel. Dennoch ist das Engagement dieser Schulen mindestens so groß wie der Druck, den sie erleben. Beispielhaft wurden in den vergangenen Jahren Schulen, die unter schwierigen Bedingungen arbeiten, über eine Auszeichnung durch den Deutschen Schulpreis beflügelt, ihre Arbeit öffentlich zu machen (siehe Fauser u. a. 2006, 2007, 2008).

Welche Prozesse können für die Entwicklung von Schulen förderlich sein? Welche Gelingensbedingungen lassen sich erkennen? Mit Überlegungen zu Voraussetzungen solcher Schulstandorte, beeinflussbaren und nicht beeinflussbaren Faktoren der Standortbedingungen und Beispielen aus dem Entwicklungsprozess einer Brennpunktschule in Bremen soll einer Antwort auf diese Fragen auf die Spur gekommen werden.

Was macht Schulen zu Brennpunktschulen?

Schulen (speziell Grundschulen) werden über das umliegende Wohnumfeld und dessen Strukturen definiert. Die gesellschaftliche Anerkennung der Familien und der Kinder dieser Familien prägen das Ansehen der Schulen.

Eltern sind nicht an einen Schulstandort gebunden, sie können flexibel reagieren, sie entscheiden sich für diese oder eine andere Schule. Zwar sind bundesweit die Einzugsgebiete von Grundschulen überwiegend festgelegt, doch wird dies durch behördliche Vorgaben oder trickreiche Reaktionen bestimmter Elterngruppen ausgehöhlt. Es besteht eine Mobilität, die vom »Vermögen« der Eltern abhängt, von deren Zugang zu entsprechenden Informationen und deren Potenzial in zeitlicher und finanzieller Hinsicht. Abwanderungen erhöhen in der Regel die Belastungssituation von Schulen in schwieriger Lage, sie forcieren die soziale Entmischung und tragen zum Imageverlust der Schulen bei (»Abstimmung mit den Füßen«).

Wanderbewegungen solcher Art sind in der Regel einseitig, benachteiligte Kinder, die weniger Unterstützung aus ihrer Familie haben (können),

bleiben am Standort: Kinder aus armen Familien, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder aus belasteten familiären Verhältnissen und Kinder aus bildungsfernen Milieus. Häufig reicht bereits einer der genannten Umstände, um Benachteiligung zu schaffen. Meist treffen jedoch mehrere Faktoren zusammen.

Von Bedeutung ist, ob es der Schule gelingen kann, Benachteiligungen für die Kinder auszugleichen oder ob die ungünstigen Voraussetzungen durch die Schulsituation verstärkt werden. Welche Faktoren kann die Schule überhaupt beeinflussen? Welche Hilfen benötigen Schulen, damit nicht zwangsläufig zur Konsequenz wird: »Arme Kinder – arme Schule«?

Armut für Kinder bedeutet dreierlei: Einschränkung, Ausgrenzung und Belastung. Einschränkung meint dabei den Ausschluss von der Teilhabe an kulturellen Angeboten, Freizeitmöglichkeiten, Urlaubsfahrten usw. genauso wie vom Kauf qualitativ guter Kinderbücher, guter Arbeitsmaterialien für die Schule, Spielsachen, Bekleidung und anderer Konsumgüter. Dies geht einher mit einer Einschränkung der Erfahrungsmöglichkeiten insbesondere da, wo die Wohnsituation ärmere Bevölkerungsschichten in sogenannten Brennpunkten zusammenführt (siehe Speck-Hamdan 2007, S. 6ff.).

Armut steht als Auslöser für Bildungsbenachteiligung an erster Stelle. Die Auswirkungen verstärken sich durch die Kopplung mit weiteren ungünstigen Lebensumständen, von denen Migration als folgenreichster eingestuft wird. Migration allein bedeutet nicht automatisch Benachteiligung, führt jedoch dann zum Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe, wenn Armut, mangelnde Sprachkenntnisse und Bildungsferne damit verbunden sind.

Armut für Schulen bedeutet, die Einschränkungen, die Kinder durch die Armut ihrer Familie erfahren, nicht ausgleichen zu können. Diese Schulen sind nicht oder nur unzureichend in der Lage z. B.:

- gutes Arbeitsmaterial zur Verfügung zu stellen (deren Anschaffung für Familien, die von Transferleistungen leben, nicht möglich ist),
- Mangel an kulturellen Erfahrungen durch den Besuch außerschulischer Lernorte auszugleichen,
- durch zusätzliche Sportangebote, kostenloses Mittagessen usw. für Gesundheitsförderung und Gesundheitsbewusstsein zu sorgen,
- über eine Bibliothek und Lesezeiten einen Ausgleich für ein wenig anregendes häusliches Umfeld zur Verfügung zu stellen.

Konsens besteht darüber, dass Veränderungen notwendig sind, denn Kinder haben ihr Armsein nicht verschuldet. Unwidersprochen anfügen ließe sich, dass wir die Ressourcen eines jeden Kindes brauchen und keines verloren gehen darf.

Besuchen viele oder überwiegend benachteiligte Kinder eine Schule, ist das Image dieser Institution geprägt. Das Abwanderungsverhalten privilegierter Eltern trifft die gesamte Schule. Es wirkt ein Verallgemeinerungsmechanismus, der die Zuschreibung von minderer Lernleistung, niedrigem Lernniveau, ungünstigem Lernklima, schlechtem Sozialverhalten gleich einschließt.

Die zunehmende Spaltung der Gesellschaft spaltet an dieser Stelle die Schullandschaft (Privatschulinitiativen verstärken den Trend), das mag ungerechtfertigt sein, dagegen anzugehen ist in jedem Fall aufwändig.

Brennpunktschule und Bildungsgerechtigkeit

Verantwortung der Politik

Schulen in benachteiligter Lage sind sehr daran interessiert, ihre pädagogische Arbeit so zu gestalten, dass sie kompensatorisch und integrationsfördernd wirkt, um die Chancen der Kinder zu erhöhen. Die Herausforderung ist groß, denn diese Schulen tragen die Last der sozialen Kopplung im deutschen Bildungssystem. Die Ursachen für die Situation dieser Schulen sind vielschichtig und geprägt von

- den Selektionsmechanismen des Schulsystems,
- den Auswirkungen des Städtebaus,
- Arbeitslosigkeit usw.

Sie lassen sich von der Einzelschule alleine nicht kompensieren. Gefordert ist die Verantwortung der Politik.

Für Brennpunktschulen sind Bedingungen zu schaffen, die ausgleichende Entwicklungen möglich machen. Akzeptiert werden muss, dass es für das Ziel, die soziale Kopplung abzuschwächen, keine kostenneutrale Lösung gibt. Reagiert werden muss mit einer exzellenten Ausstattung der Brennpunktschulen, denn es gilt, kulturelle Teilhabe zu ermöglichen und Ab-(Aus-)grenzungsmechanismen zu stoppen.

Schulen in schwieriger Lage brauchen

- Gebäude, die sowohl in der Bausubstanz als auch in der Ausstattung mit Fachräumen hohe Qualität aufweisen,
- differenzierte und hochwertige Lern- und Arbeitsmaterialien, die von der Schule zur Verfügung gestellt werden, weil Eltern sie nicht kaufen können,
- eine Personalausstattung, bei der neben Lehrkräften, Sonderpädagogen und sozialpädagogischem Fachpersonal bedarfsgerecht auch psychologische und gesundheitspflegerische Fachkräfte tätig sind,
- Konzepte, bei denen der Ganztag und das kostenlose Mittagessen selbstverständlich sind,
- Ressourcen für die Nutzung außerschulischer Lernorte und kultureller Einrichtungen, wenn Eltern die Kosten dafür nicht aufbringen können,
- Ressourcen für Sprachförderung.



Leistungen der Schulen

Grundschulen und besonders benachteiligte Grundschulen erleben sehr direkt, welche Voraussetzungen den Kindern für ihr Lernen fehlen, unter welchen Bedingungen Kinder lernen oder nicht gut lernen können und welche Bedeutung die Lernatmosphäre und die Lernumgebung haben. Sie setzen sich mit diesem »Beiwerk« des Lernens auseinander, weil sie wissen, dass ohne dieses das schulische Lernen weniger erfolgreich ist. Sie befassen sich mit der Lerngestaltung, einer würdigenden pädagogischen Leistungskultur und der Entwicklung von mehr Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus knüpfen sie soziale Netzwerke über Kontakte zum Elementarbereich, zu Sportvereinen, zu Sozialarbeitern, zum Gesundheitsbereich usw.

Brennpunktschulen müssen das, was im Regelfall Eltern leisten (sollen), an vielen Stellen kompensierend übernehmen. Gleichzeitig arbeiten sie mit dem Anspruch, Eltern mehr einzubeziehen und deren Nähe zu Bildung und Bildungsmöglichkeiten zu erhöhen. Sie versuchen über Projekte, die schulischen Angebote zu erweitern und für die Kinder bessere Bedingungen zu schaffen. Dieses Handeln zeigt Folgen. Eine davon ist erhöhte Arbeitsdichte durch das Schreiben von Konzepten und Anträgen, das Suchen von Verbündeten in der Schule, die auch die Durchführung unterstützen, das Abfassen von Berichten und die Erledigung der Evaluation. Eine andere ist das Erleben, wie gut diese Bereicherung den Kindern tut.

Ziel ist die »Selbststärkung der Kinder«, Sprach- und Wissenserfahrungen eng mit den Anregungen und Angeboten des Umfelds zu verknüpfen und damit konkreten Zugang zu authentischen Begegnungen zu ermöglichen. Ziel ist auch, Distanz zu kulturellen Einrichtungen abzubauen und

Begegnungen zu ermöglichen. Über individualisierende Unterrichtskonzepte wird die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bewusster angenommen.

Der Anspruch an die pädagogische Arbeit (sozial- und schulpädagogisch) leitet sich daraus ab. Er ist komplex, denn es geht außer um Lesen, Schreiben und Rechnen um die Stärkung der Persönlichkeit von Kindern, um das Erleben von Anerkennung und Würde, um die Notwendigkeit über die Schule Erfahrungen zu vermitteln, die das Elternhaus nicht geben kann. Viele Kinder an Brennpunktschulen lernen Kulturtechniken und Fachinhalte in der Zweitsprache bzw. in der ersten Fremdsprache, eine zusätzliche Herausforderung an die Leistungsfähigkeit der Kinder und der Schule.

Ergebnisse der Resilienzforschung (unter Resilienz versteht man psychische Widerstandsfähigkeit) müssten Lehrerinnen und Lehrer, Politikerinnen und Politiker darin bestärken, dass es zu den Chancen und Möglichkeiten der Schule gehört, Kinder Sicherheit, Anerkennung, Freundlichkeit, Zuwendung und das Gefühl, willkommen zu sein, erfahren zu lassen. Die Chancen, über dieses Erleben von Sicherheit und Zutrauen Kinder aus benachteiligten Verhältnissen zu stabilisieren, stehen gut. Die notwendige Konsequenz müsste sein, Schulen in schwieriger Lage besser auszustatten.

Ergebnisse der Resilienzforschung zeigen auch, dass die Anzahl der Kinder, die trotz sehr schwieriger Ausgangsbedingungen ihr Leben gut meistern und in Zufriedenheit gestalten können, deutlich höher ist als die der Kinder, die erlebte Verhaltensmuster übernehmen und weitergeben (z.B. bezogen auf Gewalterfahrungen). Es gilt, das Vermögen eines jeden Kindes



in den Vordergrund zu stellen und nicht dessen Schwierigkeiten aufgrund problematischer Umfeldbedingungen. »Psychische Robustheit«, die Kinder durch Schutzfaktoren wie zuverlässige Erfahrungen von Liebe, Zuneigung und Zutrauen entwickeln können, stärkt sie grundlegend. Sie erfahren über das Meistern schwieriger Situationen eine Art von Selbstwirksamkeit, die sie befähigt, ihr Leben selbstständiger zu gestalten (siehe Opp 2007).

Schulentwicklung einer Brennpunktschule Erfahrungen der Schule am Pfälzer Weg, Bremen

Wohnumfeld – Schulumfeld

Das Image der Schule am Pfälzer Weg (wie das einer jeden Brennpunktschule) erhält sein Profil durch die Lage in einem multikulturellen Wohngebiet mit extrem verdichteter Bebauung. Diese städtebauliche Sünde aus den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts ist prägend und kaum veränderbar. Das Wohngebiet war als sogenannte Schlafstadt am östlichen Rand von Bremen errichtet worden und gedacht für Angestellte und deren Familien. Relativ schnell erwies sich die verdichtete Bauweise mit Hochhäusern trotz der geräumigen Wohnungen nicht als die favorisierte Wohnqualität. Die anfangs eingeplante Mietergruppe zog nach kurzer Zeit wieder aus, es kamen Zuwanderer, Umsiedler, Flüchtlinge, Asylbewerber und sozial benachteiligte Menschen zu den wenigen sesshaften Bewohnern dazu. Durch Wohnungsspekulanten ausgenutzt, ließ die Qualität der Wohnungen immer mehr nach. In den Jahren 2004 bis 2010 wurden schließlich über 800 Wohnungen rückgebaut und der überwiegende Teil der verbleibenden Gebäude saniert.

Dies hatte Auswirkungen: Da viele Mieter wegen der Sanierung umziehen mussten, verließen Familien, die eher als stabil zu bezeichnen sind, den Stadtteil. Die Folgen: ein höherer Anteil von armen und weniger gefestigten Familien und Kindern und ein Anstieg des prozentualen Anteils an Familien mit Zuwanderungsgeschichte. Am Ende der Sanierungsmaßnahme nahmen die Bewohnerinnen und Bewohner wahr, dass die Häuser schöner geworden sind, dass mehr Freiflächen für die Kinder und Jugendlichen zur Verfügung stehen, dass es mehr Treffpunkte gibt. Sie erleben, dass für Tenever (Stadtteil, in dem die Schule liegt) etwas getan wurde. Es zogen auch einige neue Familien zu. Entstanden ist etwas mehr Selbstbewusstsein für das Zuhause in Tenever (eine Adresse, die im Übrigen für Bewerbungen nicht günstig ist).

Unverändert hoch geblieben ist der Anteil an armen Kindern, für die z. B. eine Fahrt in das Stadtzentrum eine Attraktion darstellt, die keines der Bremer Museen oder andere sehenswerte Einrichtungen je mit ihren Eltern besucht haben. Die scheinbar unüberwindbare kulturelle Distanz ist der Armut der Familien, aber auch den hohen Belastungen (familiäre Probleme, Arbeitslosigkeit, Großfamilie usw.) geschuldet. Spürbar ist die Armut

tagtäglich, wenn Kinder mit einer nicht rückenfreundlichen Schultasche in die Schule kommen, unzureichendes Schuhwerk tragen, täglich dieselbe Kleidung anhaben, kein Schulgetränk bestellen dürfen und kein Frühstück mitbringen können, weil es zu Hause an Brot fehlt.

Vieles muss (müsste) in der Schule nach- oder aufgeholt werden, denn

- ein großer Teil der Kinder bringt am Schulanfang nicht die allgemein erwarteten Voraussetzungen für das Arbeiten und Lernen mit,
- die Familien von über 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben eine Zuwanderungsgeschichte,
- viele Kinder leben in ungesunden Verhältnissen (wenig Bewegung, hoher Fernsehkonsum, ungesunde Ernährung, unregelmäßiger Tagesablauf usw.),
- eine Reihe von Kindern erlebt inkonsequentes, wenig Grenzen setzendes oder auch sehr stringentes Erziehungsverhalten,
- viele Familien leben von Transferleistungen und müssen sich ständig einschränken,
- ein Teil der Eltern kann nicht oder nur eingeschränkt lesen und schreiben,
- ein Teil der Eltern kann den Lernprozess der Kinder nicht unterstützen,
- viele Eltern haben wenig Selbstvertrauen und sind gegenüber der Schule unsicher, weil sie selbst keine oder schwierige Schulerfahrungen gemacht haben.

Zur Herausforderung für die Schule wird, dass sie Kinder für das Erlernen der Kulturtechniken und vieler anderer Inhalte erst gewinnen muss. Diese Kinder sind oft nicht »frei« für das schulische Lernen. »Lebensdinge« sind zu klären, ehe das schulische Lernen an der Reihe ist. Der Anspruch, Zugang zu authentischen Erfahrungen zu verschaffen, Zugang zu Sportmöglichkeiten, zu Erlebnissen wie Schwimmbadbesuch oder Eislaufen, zu kulturellen Angeboten usw. kommt hinzu.

Zu den Standortbedingungen zählen mit positiver Auswirkung:

- gute räumliche Voraussetzungen in einem sehr schönen Schulgebäude,
- eine Personalausstattung mit zusätzlichen Lehrerstunden für Brennpunktschulen in Bremen (quasi erhöhte Grundausstattung),
- die bauliche Einheit mit einem Kindergarten und seit zwei Jahren die räumliche Integration eines Horts,
- die enge Vernetzung sozialer und stadtteilkordinierender Einrichtungen.

Anstöße zur Schulentwicklung

Für die Lehrerinnen und Lehrer des Pfälzer Wegs lagen Beweggründe für Veränderungen u. a. darin,

- die Lern- und Arbeitsmotivation der Kinder zu erhöhen,

- die manchmal »verborgenen« Möglichkeiten der Kinder zu fördern und sie nicht wegen mangelnder deutscher Sprachkenntnisse in eine Vorklasse oder sonderpädagogische Einrichtung abzugeben,
- aber auch mehr Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit in der Schule zu erwirken.

Die Bewegung im Zuge der Schulentwicklung ließ Projekte entstehen und nach Kooperationspartnern suchen, veränderte die Ziele und das Programm.

Dabei gab es »Schlüsselstellen« im Entwicklungsprozess:

- die Umsetzung der jahrgangsübergreifenden Arbeit (am Schulanfang 1993 und in der 3. und 4. Klasse 2005),
- Herausforderungen durch die Elternarbeit in einer multikulturellen Schule,
- der Anspruch, durch Partizipation demokratisches Handeln zu stärken,
- das Anliegen, die physische und psychische Gesundheit zu stärken,
- der Ansatz, die Lerndokumentation ohne Noten weiter zu führen.

Anstöße waren auch, dass

- die Schule bei der Gründung keine Vorklasse (Schulkindergarten) bekam,
- die Schule räumlich an eine Kindertagesstätte angebunden ist,
- der Anteil an Familien mit Zuwanderungsgeschichte stetig gewachsen ist,
- weitere Impulse durch rückgängige Schülerzahlen gesetzt wurden,
- Projekte im Stadtteil nur durch eine Vernetzung mit anderen Institutionen umzusetzen waren.

Das Profil der Schule

Die pädagogische Arbeit der Schule am Pfälzer Weg ist geprägt von der veränderten Schulorganisation, der Zusammenarbeit mit sehr unterschiedlichen Kooperationspartnern und Schwerpunkten in der schulischen Arbeit, die den Unterricht beeinflussen, aber auch über ihn hinausgehen.

• Jahrgangsübergreifende Organisation

Der Verzicht auf eine Vorklasse (Schulkindergarten) hatte die Einführung von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen am Schulanfang mit den Klassen 1 und 2 zur Folge. Mit diesem Konzept sollte auf die Bedingungen des Standorts und die Forderung nach mehr Integration reagiert werden. Das Konzept sah die enge Kooperation mit dem Elementarbereich vor.

Das jahrgangsübergreifende Lernen war in Regelschulen zu diesem Zeitpunkt noch nicht erprobt, daher suchte die Schule nach einer wissenschaftlichen Begleitung. Durch die Bremer Schulbegleitforschung entstand 1994

neben der Evaluationsmöglichkeit eine Dokumentations- und Berichtspflicht, in deren Folge sich die Schule nach außen öffnen musste (siehe Hirschfeld u. a. 1999). Die jahrgangsübergreifenden Lerngruppen wurden für Hospitationen intensiv nachgefragt, die Schule wurde zu Präsentationen bei Tagungen eingeladen.

Diese neuen und ungewohnten Aufgaben konnten nur gemeinsam geschafft werden, eine enge Kooperation im Team 1/2 wurde selbstverständlich. Diese Teamarbeit führte zur Öffnung der Kolleginnen untereinander. Sie ermöglichte durch arbeitsteiliges Herangehen eine Entlastung und wirkte unterstützend bei Klärungen gegenüber Eltern, Lehrkräften aus anderen Schulen usw., denn solche Anliegen/Fragestellungen wurden gemeinsam vorbereitet und durchgeführt (siehe Kirchhoff 2000, S. 79ff.).

Die Kooperation im Stufenteam führte mittelfristig zu Veränderungen im gesamten Kollegium. Bei den Übergängen aus den Lerngruppen 1/2 in die 3. Klasse entstand Informationsbedarf zwischen den abgehenden und aufnehmenden Lehrkräften über Unterrichtsformen, Materialien, Lernergebnisse, Inhalte usw. Die Kinder transportierten verändertes Lernverhalten in die 3. und 4. Klassen. Die Umorientierung der Lehrkräfte in dieser Stufe entwickelte sich insbesondere durch die Lern- und Arbeitsgewohnheiten der Kinder. Die Konsequenz war, dass die zeitliche Rhythmisierung und Konzepte für individualisierendes Lernen Einzug fanden, Wochenplanarbeit entstand, bis schließlich die jahrgangsübergreifende Organisation eingeführt wurde.

Die Schülerinnen und Schüler aus circa 20 Herkunftsländern bringen vielfältige kulturelle und religiöse Hintergründe, unterschiedliche Sprachkompetenzen und Bildungserfahrungen mit. Beobachtungen zeigen, dass diese Heterogenität über den jahrgangsübergreifenden Unterricht gezielt angenommen wird. Er bietet den Rahmen für die individuelle Weiterentwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und den Erwerb stabiler Grundlagen für das weitere Lernen. Konkurrenzsituationen der Kinder untereinander werden deutlich verringert, Vergleichssituationen entfallen an vielen Stellen, der Rollenwechsel der Kinder bei der alljährlichen Veränderung der Gruppenzusammensetzung wirkt Stigmatisierungen entgegen. Nach den Vorgaben in Bremen werden Lernberichte/Zeugnisse erstellt, die Schule darf dabei auf Noten verzichten, denn bei besonderen Konzepten ist die Befreiung von der Notengebung zugelassen.

Die Einführung der jahrgangsübergreifenden Arbeit und damit die Veränderung des Organisations-, Arbeits- und Lernkonzepts war der Ball, der die Entwicklung ins Rollen brachte. Es gab weitere Anstöße. Dazu zählt vorrangig die Kooperation mit verschiedenen Bündnispartnern aus schulischen, stadtteilbezogenen und sozialen Einrichtungen.

- Kooperationen

Elementarbereich und Hort

Der Übergang aus dem Elementarbereich und die Kooperation mit dem Hort bilden wesentliche Arbeitsschwerpunkte. Im Schulanfangsbereich wird über ein gemeinsam getragenes Konzept der Übergang vorbereitet. Einbezogen sind die Kindergarten- und Schulkinder, die Eltern und die Schulärztin. Fixpunkte dabei sind eine Vielzahl von Begegnungen im Jahresablauf sowohl in der Kindertagesstätte (Kita) als auch in der Schule. Die Mitarbeiterinnen der Kitas bereiten die Aufteilung der Schulanfänger auf die fünf Lerngruppen 1/2 vor und führen sogenannte Übergabegespräche mit den Lehrerinnen.

Die Hortmitarbeiterinnen und Hortmitarbeiter treffen sich zweimal jährlich zu gemeinsamen Dienstbesprechungen mit den Lehrkräften. Dabei geht es um die Abstimmung von Terminen und Veranstaltungen im Jahresablauf, um vereinbarte Themen wie Hausaufgaben oder Elternarbeit und gemeinsame Projekte, z. B. das Elternprojekt KESCH (Kinder-Eltern-Schule im Dialog).

Einmal im Jahr gestalten Kita, Hort und Schule ein gemeinsames Spielfest. Bei Veranstaltungen im Stadtteil treten die drei Einrichtungen gemeinsam auf. Auf Leitungsebene finden ca. achtmal im Jahr Besprechungen statt. Etwa alle acht Wochen treffen sich einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kita, Hort und Schule auf informeller Ebene zu einem Stammtisch.

Sekundarstufe I

Beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe fehlt es bundesweit an Anschlussfähigkeit. Die Trennlinie wird verstärkt durch selektive Übergangsmechanismen mit dem Ergebnis, dass dieser Übergang zum Nachteil für die Kinder die beiden Schulstufen eher trennt als verbindet. Dies war der Ausgangspunkt für die Veränderung in der Zusammenarbeit der Grundschule am Pfälzer Weg mit dem benachbarten Schulzentrum, das einen Großteil der Schüler der Grundschule aufnimmt. Ein Kooperationsprojekt im Rahmen eines »Reformprozesses« in Bremen ermöglichte im Jahr 2008 den Einstieg in die Intensivierung der Zusammenarbeit. Zwei Arbeitsstränge wurden aufgebaut: die Kooperation der Schulleitungen und die Kooperation von Fachkolleginnen und -kollegen. Die Schulleitungen treffen sich wöchentlich zu einem einstündigen Gespräch. Dabei geht es u. a. um die Steuerung des Prozesses für beide Schulen, um organisatorische Festlegungen, um die Absprache von übergreifenden Vorhaben oder Kooperationen und um die Planung von Fortbildung. Die zweite Kooperationschiene bezieht sich auf die drei Fachbereiche Deutsch, Mathematik und Englisch. Jeweils eine Lehrkraft der Grundschule und der Sekundarstufe befassen sich mit Fachfragen (Inhalte, Materialien, Kompetenzen usw.). Im

Anfangsstadium tauschte sich die Gruppe über Methoden, Regeln und Rituale im Unterricht, über Raumgestaltung sowie über Konzepte zum Umgang mit verhaltensschwierigen Kindern aus. Eingeführt wurden gegenseitige Hospitationen und Übergabegespräche beim Wechsel von der Klasse 4 in die 5. Klasse. Themen wie Integration, Förderung, Umgang mit Differenzierung, Kompetenzentwicklung und kooperative Lernformen sind für die weitere gemeinsame Bearbeitung geplant. Sowohl im Schulzentrum als auch in der Grundschule wurde im laufenden Schuljahr ein Schülersprechtag eingeführt.

Schulen im Bezirk

Regelmäßige Arbeitssitzungen finden mehrmals im Jahr mit allen Grundschulen, dem Förderzentrum, den Sekundarstufenzentren und dem Oberstufenzentrum statt. Seit 2008 arbeiten alle elf Schulen des Bezirks in einem Schulbegleitforschungsprojekt zum Thema »Übergänge und Migration« mit wissenschaftlicher Begleitung zusammen.

Vernetzungen

Seit mehreren Jahren koordinieren Lehrerinnen der Schule im Rahmen einer JÜL-Werkstatt (Werkstatt für jahrgangsübergreifendes Lernen) Fortbildungen, Hospitationen, Runde Tische für Schulen in und um Bremen. Die Werkstatt wurde zum Austauschforum für alle Fragen rund um das jahrgangsübergreifende Lernen. Die Senatorin für Bildung stellt für diese Arbeit einige Lehrerstunden zur Verfügung.

Die Zusammenarbeit und das gemeinsame Auftreten mit anderen Brennpunktschulen in Bremen ist fester Bestandteil der Gremienarbeit. Auf diesem Weg konnte u. a. erreicht werden, dass die Schulverwaltung ab dem Jahr 2010 den Brennpunktschulen eine etwas höhere Sachmittelausstattung zuweist.

Zur Vernetzung zählt die Kooperation mit sozialen Einrichtungen und Gremien im Stadtteil, wie dem Arbeitskreis Kinder, dem Arbeitskreis Tenerver und der Stadtteilgruppe (Sitzung mit Institutionen aus dem Bildungs-, Kultur- und Sozialbereich, Bewohnern, politischen Vertretern). Für die inhaltliche Arbeit werden die Angebote einer Umweltlernwerkstatt und einer Kinder- und Jugendfarm wahrgenommen.

• *Projekte*

Über die Teilnahme an Projekten bzw. deren Gestaltung erhielt das Profil der Schule eine spezielle Ausrichtung. Aspekte der Schularbeit werden gestärkt, welche die Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder fördern, die Lernmotivation stärken und die Entwicklung von Selbstverantwortung unterstützen.

Demokratisch handeln lernen

Viele der Kinder erleben die Schule als ein »anderes Zuhause«. Dieses Zuhausegefühl ist verknüpft mit dem Erfahren von Zuverlässigkeit, Verbindlichkeit und Zuwendung, mit dem Gefühl wahrgenommen zu werden und wichtig zu sein, mit der Sicherheit, etwas leisten zu können und diese Leistung gewürdigt zu bekommen. Über veränderte Unterrichtsstrukturen hinaus sind für die Schülerinnen und Schüler Situationen geschaffen worden, in denen sie Einfluss geltend machen können. In Gremien wie dem Morgenkreis, dem Gruppenrat und der Kinderkonferenz erleben sie die Wirkung, die Verbindlichkeit und Verlässlichkeit von Regeln und Absprachen im Rahmen von demokratischem Handeln. Auf diesem Weg haben die Kinder z. B. die Einführung einer Wunschpause erreicht, die Ausleihe von Spielgeräten für die Hofpause selbst organisiert und die Einführung der Stopp-Regel umgesetzt. Arbeitsergebnisse der Kinder werden in Ausstellungen auf den Fluren und Präsentationen der Lerngruppen untereinander gewürdigt.

Lesen

Einen wesentlichen Arbeitsschwerpunkt bildet das Lesen. Da viele Kinder aus einem wenig leseförderlichen häuslichen Umfeld kommen, versuchen die Lehrkräfte mit regelmäßigen Aktionen die Lust am Lesen zu wecken und zu erhalten. Büchereibesuche gehören ebenso dazu wie eine tägliche Lesezeit nach der Pause. Mehrmals im Jahr findet »Flurlesen« auf beiden Etagen statt. Dann wird in allen Räumen von Erwachsenen vorgelesen. Lesehelfer (Projekt LeseZeit der Freiwilligenagentur) kommen wöchentlich in die Schule und lesen mit einzelnen Kindern. Kinder gehen in den Kindergarten und lesen dort vor. Im Leseclubraum treffen sich nachmittags Kinder in ihrer Lese-AG.

Sport

Die Bedeutung von Bewegungserfahrungen besonders für junge Kinder ist unumstritten. Die Erfahrung von Brennpunktschulen zeigt, dass nur wenige Kinder die Angebote eines Sportvereins wahrnehmen dürfen, dass sich Eltern nicht um das Schwimmen lernen kümmern (können), dass zu wenig Zeit beim Spiel im Freien verbracht wird. Zunehmend kommen übergewichtige Kinder in die Schule. Angesichts dieser Situation gibt es am Pfälzer Weg: Schwimmen in Klasse 3 und 4 als verpflichtendes Angebot, Sportangebote für adipöse Kinder und Kinder mit motorischen Problemen, psychomotorische Förderung für Schulanfänger, Fußballspielen für Jungen und Mädchen sowie Tanzen.

Gesundheit

Alle Kinder erhalten zweimal in der Woche »Vitaminhappen« in Form von Obst- und Gemüsestücken, die von Müttern, Schülerinnen und Schülern zubereitet werden. Vor dem Unterricht werden Kinder, die zu Hause nicht

frühstücken (können), zu einem Schulfrühstück eingeladen. Von hier können sie sich auch ein Pausenbrot mitnehmen.

Erhebungen bei Einschulungsuntersuchungen zeigen, dass unverhältnismäßig viele Kinder an Brennpunktschulen schlechte Zähne haben. Deshalb findet im Rahmen eines Zahngesundheitsprojekts zweimal im Jahr eine Zahnfluoridierung statt. Kinder mit erheblichem Kariesrisiko erhalten zusätzliche Unterstützung. In der Schule werden nach dem Frühstück die Zähne geputzt, die Zahngesundheit ist in Unterrichtsprojekte einbezogen.

Schwerpunkt: Musik

Unterricht in einer Musikschule können Eltern des Standorts in der Regel für ihr Kind nicht finanzieren. Die Schule bietet deshalb einmal wöchentlich nachmittags für interessierte Kinder eine Musik-Arbeitsgruppe mit darstellendem Spiel, Gesang und Instrumentenspiel an. Ergebnisse werden der Schulgemeinschaft, den Eltern und dem Stadtteil präsentiert.

Elternarbeit

Über Arbeit in Gremien sind an Standorten mit vielen Zuwanderern Eltern nur schwer zu gewinnen. Sprachkompetenz und Unsicherheit wirken hemmend. Die gegenseitige Fremdheit ist groß, interkulturelle Begegnungen finden kaum statt. Die Schule ist der Raum, der an dieser Stelle verbindend wirken kann. Da am Pfälzer Weg die Eltern zuverlässig zu Elterngesprächen in die Schule kommen, mangelt es offensichtlich nicht an Interesse.

Die Frage für die Schule war und ist, wie es gelingen kann, mit den Eltern regelmäßig Themen, die für die Gesundheit und das Lernen der Kinder wichtig sind, zu besprechen und wie die Beteiligung der Eltern am Schulgeschehen intensiviert werden kann. Durch die Initiative einer Lehrerin entstand das Projekt »KESCH, Kinder – Eltern – Schule im Dialog«. Das Projekt hat zum Ziel, zwischen Eltern und Schule Begegnungssituationen zu schaffen, um die Eltern untereinander ins Gespräch zu bringen und mehr Austausch zu initiieren. Außerdem gibt es Ausflüge zu Orten in Bremen, die den meisten Eltern unbekannt sind und Anregungen für Familienausflüge bieten können. Einbezogen sind die Schulkinder und deren Geschwister. Gemeinsam mit Mitarbeitern des Horts werden an acht Nachmittagen im Jahr gemeinsame Aktivitäten der jeweiligen Lerngruppe gestaltet. Die Eltern wählen die Themen aus. Das Projekt hat sich zwischenzeitlich erfolgreich bewährt, erfährt allerdings durch den zusätzlichen Ressourcenbedarf Begrenzungen.

Ganztagsversorgung

Die Schule am Pfälzer Weg ist keine Ganztagschule, kann jedoch für hundert Kinder eine Nachmittagsversorgung anbieten (additives Angebot). Vierzig Kinder bleiben bis 15 Uhr im Rahmen einer Betreuungszeit mit

Mittagessen in der Schule, für sechzig Kinder steht ein Hortplatz zur Verfügung. Das Mittagessen ist in Bremen für Kinder, deren Familien von Transferleistungen leben, kostenlos.

Außendarstellung

Im Jahr 2006 hat sich die Schule am Pfälzer Weg an der ersten Ausschreibung zum Deutschen Schulpreis beworben. Sie gehörte zu den achtzehn nominierten Schulen. Diese Nominierung brachte den Lehrerinnen und Lehrern die Gewissheit, pädagogisch auf einem guten Weg zu sein und (trotz fehlender Glanzleistungen bei Vergleichsarbeiten) die Sicherheit, den Schülerinnen und Schülern ein angemessenes Lernumfeld zu bieten. Das Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Schule wurde gestärkt.

Kindern besser gerecht werden – was kann die Schule leisten?

Schulen in schwieriger Lage erfahren Herausforderungen, die über die Gestaltung von Lernen deutlich hinausgehen. Sie müssen ganzheitlich arbeiten und Ausgleich für benachteiligte Kinder schaffen (können).

Dabei sind Grenzen gesetzt, wenn es um die Stigmatisierung des Standorts geht oder um zu geringe Ressourcen. Ab- und Ausgrenzungsmechanismen zu stoppen, Leistungen außerhalb von Vergleichsarbeiten anzuerkennen und Zugänge zu kulturellen Angeboten zu ermöglichen, ist die Aufgabe der Schulverwaltungsebene.

Was war für den Pfälzer Weg förderlich?

In der Rückschau auf den Entwicklungsprozess ist als gelungen festzuhalten, dass alle Lehrkräfte mitgenommen wurden. Fast alle konnten sich auch nach zum Teil kontroversen Diskussionen letztendlich in der Teamarbeit wiederfinden. Die Anforderungen durch die organisatorischen und pädagogischen Veränderungen ließen sich arbeitsteilig im Team effektiver erledigen. Die Teamarbeit führte zu einer Atmosphäre des Vertrauens, in der auch das Zugestehen von Schwächen möglich wurde. Die Zeiten für Teamarbeit sind im Jahreszeitplan festgelegt.

Die Gespräche mit zahlreichen Besucherinnen und Besuchern im Rahmen von Hospitationen und die Diskussionen mit Interessierten aus anderen Schulen sowie aus Fort- und Weiterbildung veranlassten zur Reflexion.

Konsens war und ist, Kinder in ihrer Vielfalt anzunehmen und das Schulleben so zu gestalten, dass sich Lernfreude einstellt, gutes Miteinander entsteht und stabile Grundlagen für das weitere Lernen geschaffen werden.

Die Schule war für Gäste stets offen. Die Erfahrung ist, dass der Eindruck von Besuchern mehr für das Image der Schule bewirkte als Präsentationen bei Veranstaltungen.

Schulklima – Lernklima

Beim Innehalten nach Jahren wurde deutlich, wie sich das Schulklima spürbar verändert hatte. Ältere und Jüngere spielen selbstverständlich miteinander, holen sich gegenseitig zur Pause ab, mit Jüngeren zu spielen wird nicht als Schwäche ausgelegt. Die Schülerinnen und Schüler kennen sich untereinander gut. Es gibt weniger Konflikte in den Pausen, in den Lerngruppen verspürt man mehr Ruhe, die Kinder arbeiten meist motiviert. In der Schule ist es relativ leise, Konflikte treten nicht so häufig auf, wie es der Standort vermuten ließe. Wurden früher Schülerinnen und Schüler der 4. Klassen spätestens ab dem Halbjahr eher auffällig, so ist dieses kritische »Abnabeln« von der Grundschule jetzt weniger deutlich zu beobachten.

Aufwand und Ertrag

Brennpunktschulen können durch unterrichtsergänzende Angebote und die individuelle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler Belastungen mindern und Kinder stärken.

Eine Imageverbesserung allerdings ist durch die Schule alleine kaum zu erreichen. Sie benötigt die Unterstützung durch eine entsprechende Ausstattung (Nachteilsausgleich).

Die Schule der Kinder zu einem Bildungszentrum auch für Eltern auszubauen, zu einem Ort für Begegnung, Information und Austausch wäre ein bedeutsamer Schritt, um die Eltern in die Verantwortung für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder mehr einzubinden und in ihren Möglichkeiten zu stärken.

Literatur

Fauser, P./Prenzel, M./Schatz, M. (Hrsg.) (2006): Was für Schulen! Gute Schulen in Deutschland. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 74 – 77.

Fauser, P./Prenzel, M./Schatz, M. (2007): Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Fauser, P./Prenzel, M./Schatz, M. (2008): Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Hirschfeld, Chr. u. a. / Landesinstitut für Schule (1999): Jahrgangsübergreifendes Lernen im Anfangsunterricht. Projekt 40 der Schulbegleitforschung, Bremen, S. 35 – 37 und 65.

Kirchhoff, D./Senator für Bildung u. Wissenschaft (2000): Qualitätssicherung durch Evaluation – Schulentwicklung im Spannungsfeld von Rechenschaft und Gestaltungsautonomie. Bremen, S. 79 – 107.

Opp, Günther (2007): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Speck-Hamdan, Angelika (2007): Bildungsgerechtigkeit – ein hohles Versprechen? In: Grundschule aktuell, Heft 97, Frankfurt/M., S. 6 – 10.